

LCA et objets d'étude au lycée

FONDEMENTS – Réflexion sur l'apport des LCA en cours de français au lycée

Problématique et démarches

Les langues et cultures de l'Antiquité étant bien souvent convoquées dans les cours de français comme de rapides prolongements de la réflexion en fin de séquence, nous proposerons ici quelques exemples de mise en œuvre des nouveaux programmes de lycée dans lesquels les LCA tiennent une place différente et plus conséquente dans la progression annuelle du professeur.

Dans le but de varier les rythmes des apprentissages et de proposer aux élèves, pour chaque objet d'étude, une œuvre intégrale et un groupement de textes, comme le préconisent les programmes, l'enseignant aura profit à construire une progression annuelle alternant des séquences de longueurs différentes.

Ainsi, les langues anciennes trouveront parfaitement leur place dans le cadre de séquences plus courtes, que nous appellerons mineures 1 : séquences de transition entre deux plus importantes ; séquences propédeutiques pour aider les élèves à entrer dans des apprentissages plus conséquents ; séquences de prolongement ; séquences incluses, contenues à l'intérieur même d'une autre, pour apporter un éclairage, permettre aux élèves de mieux comprendre les enjeux de la séquence en cours.

Ce dispositif d'alternance permet de créer un va et vient riche de sens pour les élèves entre l'Antiquité et la littérature moderne, va et vient destiné à montrer combien les langues et cultures de l'Antiquité ont toujours innervé la littérature et les arts et les nourrissent encore profondément aujourd'hui.

Résonance pédagogique

Trois exemples pour insérer les langues et cultures de l'Antiquité dans les séquences de français en lycée (proposition de l'académie de Créteil).

1. Dans le cadre de l'objet d'étude « le texte théâtral et sa représentation » en classe de 1^{ère}, une séquence incluse : Pourquoi faut-il tuer père et mère ?

Contexte pédagogique

La classe travaille une séquence sur Roberto Zucco de B.M. Koltès intitulée « *Au cœur de la folie, Roberto Zucco* ». La problématique de la folie, celle du protagoniste mais aussi celle des autres personnages, est donc le fil conducteur de la lecture de l'œuvre. Ce faisant, les scènes 1 et 2 posent

1 Pour les séquences « mineures » et « majeures » se reporter à l'article des IA-IPR de lettres de l'académie de Créteil : <http://lettres.ac-creteil.fr>

comme premières manifestations de cette folie du personnage son double parricide et matricide. Cet acte interpelle naturellement les élèves. Le professeur propose alors une pause dans la séquence en cours sous la forme d'une séquence incluse, courte, interrogeant le motif du parricide au théâtre.

Description de la séquence LCA

Cette séquence mineure invite à se tourner vers les textes de l'Antiquité : la séquence convoquera les deux figures d'Œdipe et d'Oreste, l'un parricide l'autre matricide, pour interroger le sens de leur acte : l'un soumis au destin et à la loi divine, l'autre vengeur de son père et dernier maillon de la chaîne vengeresse des Atrides avant l'instauration de la justice.

Le professeur proposera ensuite une lecture de la scène d'exposition d'Hamlet de Shakespeare, que les élèves replaceront, dans la lignée des parricides, du côté d'Oreste, appelé comme lui à venger son père en tuant sa mère.

Les ressources en HDA ne manquent pas pour alimenter une telle réflexion. On pourra, par exemple, travailler le film *Daratt, saison sèche*, de Mahamat-Saleh Haroun (Tchad, 2006). Dans un contexte mi-historique mi-universel, le film s'ouvre sur la fin d'une guerre civile dans une Afrique quasi-mythique lors de laquelle est décidée une amnistie générale pour tous les criminels. On observera avec les élèves qu'Atim, le jeune héros, est invité par son grand-père à un parcours de vengeance qui suit et prolonge celui d'Oreste : alors que les Grecs nous montraient que l'instauration de la justice seule met fin au cycle de la vengeance, Haroun montre que la faillite de la justice laisse aussitôt place à la vengeance. De plus, le film mêle les deux figures grecques évoquées précédemment avec les élèves car Atim, face au meurtrier de son père, va trouver en lui un véritable père de substitution et le jeune héros se retrouve alors dans un questionnement œdipien : faut-il tuer ce nouveau père ?

Un travail équivalent de réactivation du mythe parricide/matricide pourrait également se faire avec profit à partir de la pièce *Incendies* de Wajdi Mouawad ou du film qui en a été tiré par Denis Villeneuve.

Inscription dans la séquence de français

À l'issue de cette courte séquence, on reviendra à Zucco et à la question de sa folie, nourri de ce détour par la culture antique. La scène d'exposition de *Koltès* est en effet une véritable réécriture de celle de Shakespeare. Mais elle invite pourtant à interroger de manière plus complexe la filiation entre Zucco, Hamlet, Œdipe et Oreste. Alors qu'Hamlet était invité par le spectre à venger son père, en successeur d'Oreste, Zucco, lui, est le spectre initial, fils déjà parricide quand s'ouvre la pièce et donc davantage successeur d'Œdipe, emprisonné dans sa posture tragique de fils maudit, rejeté de la cité. La folie de Zucco est donc marquée par la transgression d'un tabou absolu chez les Grecs, le meurtre des parents, et le personnage est à ce titre d'emblée rejeté hors de l'humanité (par les répliques des gardiens, sa posture spectrale, la mise en scène suggérée par l'auteur). Cette folie trouve certes une filiation dans celle de Hamlet et d'Oreste avant lui mais elle a perdu le sens que pouvait lui donner la nécessité de la vengeance. La folie de Zucco est surtout – et la modernité de *Koltès* se joue ici – l'élément tragique de la pièce. Pris au piège de cette folie comme Œdipe de son destin, Zucco ne pourra y échapper : la pièce s'ouvre – comme chez Sophocle – sur un parricide déjà accompli et le matricide suivra de peu, inéluctablement, fatalement.

Corpus

Œdipe-Roi, Sophocle, vers 774 - 833 (Tirade d'Œdipe sur son passé)

Les Euménides, Eschyle, vers 64-142 (Sur les conseils d'Apollon, Oedipe fuit chercher la justice tandis que le spectre de Clytemnestre réveille les Euménides.)

Hamlet, Shakespeare, scène 1.

Daratt, saison sèche, Mahamat-Saleh Haroun, Tchad, 2006.

Incendies, Wajdi Mouawad, Babel, 2003

Incendies, Denis Villeneuve, 2010.

2. Dans le cadre de l'objet d'étude « la question de l'Homme dans les genres de l'argumentation » en classe de 1^{ère}, une séquence propédeutique : Qu'est-ce qu'un homme? Les grecs, aux sources de la question.

Contexte pédagogique

Interroger la notion d'humanité chez les Grecs est particulièrement fructueux d'une part parce que, s'il est un peuple qui s'est interrogé sur ce qui est constitutif de l'Homme par rapport à l'animal et de l'Homme par rapport au barbare, au monstre, à l'esclave, c'est bien le monde grec ; d'autre part parce qu'il est toujours très riche, sur une question aussi complexe, de revenir aux origines de cette pensée, détour qui nourrira ensuite les textes de la Renaissance, des Philosophes des Lumières ou de penseurs plus contemporains.

Description de la séquence LCA

Une courte séquence introductive permettra de poser la question à la fois en termes philosophiques à travers les écrits d'Aristote et en termes littéraires à travers un extrait conséquent de *l'Odyssée* d'Homère (les chants VI à X), donné aux élèves en lecture cursive.

Le corpus proposé à l'étude sera constitué de trois textes d'Aristote. Le premier, extrait de *l'Histoire des Animaux* (I, 1), pose la question de la place de l'homme au sein de l'espèce animale. Place complexe puisque, selon le philosophe, l'homme se situe résolument parmi les animaux mais aussi à part. Apparaît ici la notion d'« animal politique », qui ne se résume pas à la vie en groupe mais suppose aussi de vivre selon un projet commun. Un premier extrait de la *Politique* (I, 1 §9 et 10) viendra compléter la réflexion des élèves en faisant apparaître que la vie au sein d'une cité, organisée en vue du bien commun, et la maîtrise de la parole sont, selon Aristote, les deux éléments les plus constitutifs de l'espèce humaine. Enfin, un second extrait de la même œuvre (I, 2, §10-13) montrera que le statut de l'esclave est, chez Aristote, à la lisière de l'humanité : parce qu'il est un manuel, qu'il a pour principale ressource sa force physique au même titre que l'animal (et la femme...), il est par nature dévolu à servir le citoyen, intellectuel et donc seul pleinement homme selon le philosophe.

La lecture cursive du passage central de *l'Odyssée* viendra compléter cette réflexion. L'ensemble de l'œuvre d'Homère pose en réalité cette question de l'homme grec - le seul pleinement homme dans ce système ethnocentrique - confronté à l'autre. Les chants choisis montrent Ulysse aux prises avec les marges de l'humanité parmi lesquelles il est possible d'établir avec les élèves une sorte de gradation, du plus humain au plus sauvage : la rencontre avec le Cyclope met en scène une espèce monstrueuse² et sauvage³. Les Lestrygons ensuite forment un peuple civilisé, politisé (qui vit dans une cité, selon une organisation politique) mais qui semble ne pas maîtriser le langage et consomme de la chair humaine. Circé incarne une forme de raffinement plus grand qui connaît en partie les règles de l'hospitalité mais vit néanmoins dans un monde bestial. C'est chez Alcinoos, roi des Phéaciens, qu'il faudra trouver une image plus hellénique de la civilisation et de l'humanité : respect des dieux et des règles de l'hospitalité, banquet, musique et poésie. Ulysse au contraire se présente à eux sous les dehors du sauvage, nu et seul. Or, c'est par sa maîtrise de la parole qu'il leur prouvera son appartenance à l'espèce humaine (cf. XI, 362-376). Rappelons, comme aimait à le faire J.P. Vernant, que *l'Odyssée* s'ouvre sur le mot ἄνθρωπος, l'homme, pour désigner Ulysse.

Inscription dans la progression annuelle

Une telle séquence mineure permettra de nourrir par la suite une séquence directement centrée sur la question de la définition de l'homme. Elle introduit parfaitement, par exemple, une lecture de Zoo ou l'assassin philanthrope de Vercors (ou sa version romanesque, Les animaux dénaturés). Elle trouvera un écho en HDA à travers le film de Truffaut *L'enfant sauvage* dans lequel le cinéaste montre également qu'est homme avant tout celui qui vit parmi les hommes et qui en maîtrise le langage.

Elle permet également d'introduire avec profit une séquence sur la question de l'autre et la notion de barbarie. Le texte de Carrière, *La Controverse de Valladolid*, par exemple, est nourri de cette pensée d'Aristote que les élèves retrouveront à travers le personnage de Sepulveda.

² Au sens antique d'hybride et inédite.

³ C'est-à-dire éloignée de la civilisation grecque.

Corpus

Aristote, *Histoire des Animaux*, I, 1 (Place de l'homme parmi l'espèce animale).

Aristote, *La Politique*, I, 1, §9 et 10 (Ce qui fait l'homme : la cité et la parole).

Aristote, *La Politique*, I, 2, §10-13 (L'esclave par nature)

Homère, *L'Odyssée*, chants VI à X, en lecture cursive.

3. Dans le cadre de l'objet d'étude « le roman et la nouvelle au XIX^{ème} siècle » en classe de 2^{nde}, lier LCA et HDA dans une séquence incluse : « Mystérieuse et héroïque catabase... »

Contexte pédagogique

La classe travaille une séquence sur *Germinal* de Zola en se demandant dans quelle mesure Etienne peut être qualifié de héros. Ce faisant, le professeur est amené à travailler de nombreux extraits de l'œuvre dans lesquels est évoqué le motif de la descente aux enfers : arrivée d'Etienne au Voreux, multiples descentes dans la mine. Ce motif de la catabase interroge précisément le statut héroïque d'Etienne puisque le fait de descendre aux enfers affronter la mort et d'en remonter était pour les anciens l'épreuve qualifiante suprême du héros (Ulysse, Enée, Orphée, Thésée, Hercule...). Afin de faire appréhender cela aux élèves, on leur propose une séquence courte, sous forme de parenthèse, sur cette notion de catabase dans l'Antiquité et sa permanence dans les arts.

On remarquera que l'objet d'étude « le roman et la nouvelle au XIX^{ème} siècle » n'appelle pas, selon les programmes, d'ouverture spécifiquement LCA. Cependant, cette séquence orientée autour des HDA trouvera sa place dans la progression annuelle de l'enseignant.

Description de la séquence LCA/HDA

La séquence s'ouvrira sur quelques extraits de l'*Odyssée* (chant XI) et de l'*Enéide* (livre VI) afin de repérer avec les élèves les constantes du motif : place dans une quête plus vaste, nécessité d'un guide initiatique (Circé, la Sybille), géographie mystérieuse, rituels précis de la nekui⁴, épouvante du héros, rencontres déterminantes pour dépasser le passé et préparer l'avenir, questionnement métaphysique et réponses, remontée...

Une séance pourra ensuite être consacrée à la présentation, par les élèves eux-mêmes, de textes, tableaux ou films évoquant ce motif de la catabase : s'ils retrouvent aisément les grands héros de l'Antiquité qui ont vécu cet épisode épique par excellence, ils font également rapidement des liens avec d'autres œuvres contemporaines dont ils sont familiers (littérature fantastique, par exemple, ou médiévale-fantaisie). Une telle séance valide auprès d'eux la vivacité des LCA et leur absolue nécessité pour comprendre la création contemporaine.

Le professeur complètera ensuite en proposant des œuvres différentes de celles proposées par les élèves et complémentaires en ayant à cœur de varier les époques et les arts. On pourra travailler par exemple sur « *Enée aux Enfers* » de Jan Brueghel II qui permettra aux élèves de réinvestir leur lecture du chant VI de l'*Enéide* et d'insister sur le motif de l'épouvante qui tient plus de place dans les relectures du motif teintées de christianisme que dans l'Antiquité même. On pourra aussi proposer aux élèves des supports moins connus et résolument contemporains afin de leur montrer combien l'Antiquité, loin de se limiter à innover les arts de la Renaissance, est encore une source d'inspiration pour les artistes aujourd'hui. A cette fin, on leur proposera, par exemple, une séance de travail sur l'installation de Christian Boltanski, « *Après* », qui met en scène de manière interactive une expérience de catabase. Cette séance pourra être l'occasion d'une initiation à l'art contemporain. Le film des frères Coen, *O'Brother*, véritable réécriture plaisante de l'*Odyssée*, propose également une variation sur le motif de la catabase lors de la scène où Ulysse et ses deux comparses doivent sauver leur compagnon prisonnier du Ku Klux Klan et sur le point d'être lynché. La scène, nocturne, infernale, filmée en plongée, offre une réécriture burlesque de notre motif.

⁴ La nekui est le rite par lequel on invoque les âmes des morts.

Inscription dans la séquence de français

A l'issue de cette séquence, le retour au texte de Zola mettra en évidence les éléments de descriptions relevant traditionnellement de l'imagerie des enfers dans le texte mais aussi la dimension épique de l'œuvre de Zola. Au terme du parcours, l'excipit du roman montrant Etienne vainqueur des enfers et de retour sur la terre permettra de donner des éléments de réponse à la problématique de la séquence. S'il n'a pas vaincu les enfers, Etienne, comme les héros de l'Antiquité, les a traversés et a pu en ressortir vivant.

Corpus

Homère, *Odyssée*, chant X vers 486-539 : Circé et la nekuia ; puis chant XI vers 152-224 : Ulysse rencontre l'âme de sa mère.

Virgile, *Enéide*, livre VI, vers 106-155 : Enée supplie la Sybille de Cumes qui lui explique comment descendre aux enfers. Puis vers 255-330 : descente aux enfers.

« *Enée aux Enfers* », Entourage de Jan Brueghel II, Anvers 1601 - 1678

« *Après* », Christian Boltanski, 2010, Mac / Val (Musée d'art contemporain du Val de Marne)

O'Brother, Joel et Ethan Coen, 2000